**Введение**

Пандемия COVID-19 стала потрясением для школ и систем образования по всему миру, негативно сказавшись на образовательных возможностях. Из-за пандемии многие ученики утратили знания и навыки, а также забыли ранее освоенные учебные дисциплины. Кроме того, во многих случаях возник отрыв учеников от школ, а в некоторых странах вырос уровень отчислений. Эти эффекты особенно сильно проявились у учеников из неблагополучных семей, что привело к увеличению образовательного неравенства внутри стран. Кроме того, эти эффекты оказались более выраженными на Глобальном Юге, что привело к усилению образовательного неравенства между странами. Вероятно, данные потери в плане образования наложат ограничения на возможности, открывающиеся для отдельных людей и для стран. Согласно оценке Ханушека (Hanushek) и Вессмана (Woessman), пожизненный доход учеников снизится на 3% в результате вызванных пандемией образовательных потерь (2020 г.). Эти образовательные потери стали результатом медицинских, экономических и социальных последствий пандемии, равно как и результатом прямого воздействия пандемии на образовательные организации. За стенами школ пандемия нанесла ущерб физическому и психическому здоровью учеников, их семей, а также близких родственников заразившихся. Она превратилась в экономическое бедствие для миллионов людей во всём мире, замедляя функционирование глобальной экономики, увеличивая безработицу и приводя к закрытию компаний и снижению спроса на товары и услуги во время полных или частичных локдаунов, призванных сдержать распространение вируса. Меры, ограничивающие личные встречи и поездки, подорвали функционирование различных учреждений и благосостояние людей. Более того, экономические последствия пандемии перекинулись на сектор образования. Это негативно отразилось на возможности и желании учеников учиться и преподавателей преподавать, а также ограничило объём поддержки, получаемой как теми, так и другими. В рамках мер социального дистанцирования, принятых для сдерживания распространения вируса, образовательные ведомства приостановили очное обучение. В большинстве стран мира школы закрывались одними из первых и открывались одними из последних, что серьёзно подрывало возможности получения образования. В 33 странах ОЭСР средняя продолжительность закрытия школ составила 70 дней, причём между странами наблюдались значительные различия в плане продолжительности закрытия – от 20 дней в Дании и Германии до 150 с лишним дней в Колумбии и Коста-Рике (OECD 2021). Согласно данным сравнительных оценок, таких как PISA (OECD 2021), школы оставались закрытыми дольше в странах, где учащиеся показывали более низкий уровень успеваемости. В этих условиях учителя и управленцы в сфере образования были вынуждены прибегать к инновациям для продолжения обучение, невзирая на подрывное воздействие пандемии, и для возмещения потерь в учёбе, обусловленных недостатками альтернативных образовательных каналов, которые были наскоро налажены для осуществления дистанционного обучения. Хотя нетто-воздействие пандемии на образование было отрицательным, возникли также и положительные эффекты. Важно отметить, что преподаватели разработали множество инноваций для поддержки возможностей получения образования в период локдаунов. Новые исследования этих инноваций вносят ценный вклад в знания о перспективах и ограничениях стратегий цифрового образования, а также об условиях, поддерживающих такие инициированные учителями инновации и эффективное использование цифровой педагогики. Однако следует признать, что созданные во время пандемии цифровые альтернативы в значительной степени представляли собой импровизации: они не были результатом тщательного планирования и проектирования, и на сегодняшний день исследователи описали или изучили лишь малое число из них. Значительные различия существуют между странами в отношении эффективности стратегий дистанционного образования, а внутри стран – в отношении того, как учащиеся из разных социальных слоёв могли и могут

Основные задачи проекта:

1. Оценка изменения обстоятельств для учеников, семей, учителей, сообществ, а также для системы предоставления образования.
2. II. Разработка стратегии преподавания во время вспышки или для восстановления после неё.

Крайне важной является последовательность и согласованность между целями и действиями, которые предполагают эти три столпа реагирования в сфере образования. Эта согласованность создаст необходимую синергию, которая, в свою очередь, поддержит масштабные системные улучшения. Например, недостаточным будет подход на основе фрагментации или разобщения. Точно так же образовательные методы, которые не основаны на комплексной оценке вызванных пандемией изменений, скорее всего, будут неполными и станут непосильным бременем для систем предоставления образования, и без того работающих на пределе возможностей.

В оставшейся части данного документа рассматриваются действия, которые необходимо рассмотреть в рамках этих трёх столпов. Я разбил данный документ на три раздела, каждый из которых посвящён одному из столпов.

**1 задачаа**

**1. Оценка благополучия учащихся и их желания учиться.**

Поскольку в разных местах пандемия оказала различное воздействие на учеников, стратегия должна основываться на учитывающем местную специфику знании о том, как сбои в здравоохранении, экономические и социальные потрясения повлияли на благополучие уязвимых детей – например, подрывая обеспеченность продовольствием, уменьшая семейный доход, приводя к росту домашнего насилия, увеличивая депрессию или другие последствия в плане психического здоровья и эмоциональной жизни учащихся.

Летом 2020 года организация «Спасём детей» (Save the Children) провела опрос детей и семей в 46 странах, чтобы изучить влияние кризиса. Она сосредоточилась на участниках своих программ, других представляющих интерес группах населения, а также на широкой общественности. По результатам опроса, домашнее насилие было зафиксировано в одной трети домохозяйств, при этом участниками программы были преимущественно уязвимые дети и семьи. Большинство детей (83%) и родителей (89%) сообщили об усилении негативных чувств в связи с пандемией, а 46% родителей сообщили о психологическом стрессе у своих детей. Среди детей, которые не общались со своими друзьями, 57% были менее счастливы, 54% больше беспокоились и 58% чувствовали себя в меньшей безопасности. Среди детей, которые могли общаться со своими друзьями, менее 5% сообщили о подобных чувствах. У детей- инвалидов с момента начала пандемии наблюдалось увеличение недержания мочи (7%), необычного плача и крика (17%), что в три раза больше, чем у детей без инвалидности. Дети также сообщили об увеличении объёма возложенных на них домашних обязанностей: на 63% для девочек и на 43% для мальчиков; 20% девочек заявили, что их нагрузка в плане домашних дел настолько велика, что не позволяет им уделять время учёбе, тогда как у мальчиков данный показатель составил 10% (Ritz etal, 2020).

Кроме того, потеря знаний во время пандемии – которая была неравномерной у разных групп населения – обусловливает потребность в том, чтобы школы и учителя оценивали уровень знаний и навыков учеников при их возвращении в школу. Это позволит педагогам так планировать учебные программы, чтобы обеспечить соответствие этим уровням, и в стратегической перспективе разработать соответствующие дифференцированные методы поддержки учащихся. Недавний обзор исследований потери знаний во время пандемии выявил только восемь исследований, все из которых были посвящены странам ОЭСР, в которых периоды закрытия школ были относительно короткими (Бельгия, Нидерланды, Швейцария, Испания, США, Австралия и Германия). Эти исследования подтверждают потерю знаний в большинстве случаев, а в некоторых случаях – рост неравенства в образовании. Тем не менее, в этих исследованиях засвидетельствована неоднородность воздействия на уровень знаний со стороны закрытия школ, которая учитывалась в разбивке по школьным предметам и параллелям (Donelly and Patrinos 2021).

В то время как отсутствие надёжных оценок потери знаний на сегодняшний день не позволяет в полной мере оценить воздействие пандемии на большинство стран мира, существующие исследования, несмотря на их ограниченный масштаб, фиксируют глубокие последствия – особенно для учащихся из неблагополучных семей. Недавнее исследование, проведённое в Бельгии, где школы были закрыты примерно на девять недель, показывает значительную потерю знаний по языку и математике (снижение средних школьных оценок по математике на 0,19 стандартного отклонения и по языку на 0,29 стандартного отклонения по сравнению с учениками предыдущего года обучения) и увеличение неравенства в результатах обучения на 17% по математике и 20% по языку. Частично это является результатом увеличения неравенства между школами (процент неравенства в успеваемости учащихся из-за различий между школами увеличился на 7% по математике и 18% по языку). Потери больше у школ с более высоким процентом учащихся из неблагополучных семей (Maldonado, De Witte, 2020).

Обзор этого и ещё семи эмпирических исследований потери знаний, одно из которых было посвящено высшему образованию, выявил потерю знаний также в Нидерландах, США, Австралии и Германии. Однако масштаб потери знаний в этих странах ниже, чем в исследовании, проведённом в Бельгии. Исследование, проведенное в Швейцарии, установило, что потеря знаний была незначительной, а исследование в Испании обнаружило прирост знаний во время пандемии (Donnelly and Patrinos 2021, 149). Те семь из восьми исследований, которые показали потерю знаний, были проведены в странах, где системы образования достаточно хорошо обеспеченны ресурсами, а также затрагивали короткие периоды закрытия школ: 9 недель в Бельгии, 8 недель в Нидерландах, 8 недель в Швейцарии, 8–10 недель в Австралии и 8,5 недель в Германии (Там же). Данные исследования также показали, что, хотя среди учащихся начальной школы стабильно наблюдалась потеря знаний, такое постоянство не наблюдалось применительно к учащимся средних и высших учебных заведений.

Исследование навыков учащихся пятых, девятых и двенадцатых классов в государственных школах Сан-Паулу (которое не включало муниципальные и частные школы), проведённое в начале 2021 учебного года (март), показало, что уровень математических знаний у пятиклассников был ниже, чем когда они закончили третий класс в 2019 году. Хотя у пятиклассников наблюдался более высокий уровень понимания прочитанного, чем в третьем классе в 2019 году, этот уровень был значительно ниже, чем у пятиклассников в 2019 году. Потери, пусть и не столь большие, были отмечены и у учеников девятых и двенадцатых классов, но это следует интерпретировать в контексте постоянного улучшения навыков учащихся на этих уровнях, начиная с очень низких уровней (CAEd/UFJF 2021).

Существует солидный корпус исследований важности благополучия учащихся для успеха в учебе. Основываясь на результатах входящих в данный корпус исследований, Уиллмс (Willms) разработал схему оценки благополучия учащихся. Эта схема была положена в основу опросов, респондентами в которых являются учащиеся и которые снабжают учителей ценной информацией в течение учебного года (Willms 2020).

**2.Оценка доступности для учащихся и их вовлечённости.**

**Определение выбывших детей.**

При возвращении к очному обучению в первую очередь необходимо выяснить, кто из учеников утратил вовлечённость или полностью бросил школу, и приложить все усилия для их возвращения. Одной из первостепенных задач в рамках дистанционного обучения является мониторинг вовлечённости учеников, чтобы предпринять конкретные усилия для поддержания вовлёченности учащихся в учёбу.

По мере того как ученики перестают справляться с учёбой в условиях

дистанционных форматов обучения, а необходимое для школьных занятий время отводится под другие задачи, начинает страдать регулярность вовлечения в дистанционное обучение. Это приводит к полной утрате контакта с некоторыми учениками. Утрата же контакта ещё больше способствует потере знаний и может стать причиной ухода из школы.

В нескольких исследованиях сообщается, что постоянное взаимодействие с платформами дистранционного образования было сложной задачей для значительного числа учеников, что сказалось на их мотивации к обучению и благополучии (Bellei etal 2021, Cardenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton and Ercikan 2021).

Например, в Уругвае, стране, которая запустила амбициозную национальную программу по продвижению цифровизации образования в 2007 году, недавнее обследование, проведённое среди репрезентативной на национальном уровне выборки учащихся третьих и шестых классов, показало значительный рост числа случаев, когда ученики бросают школу. Причём число уходов из школы было выше среди учеников с более высоким уровнем совокупного экономического и культурного неблагополучия.

Доля учащихся, бросивших школу в течение учебного года, увеличилась с 0,9% в 2017 году до 2,8% в 2020 году. Также значительно увеличилось количество учащихся, которые не посещали школу в день проведения оценки знаний учащихся – с 5,9% в 2017 году до 9,4% в 2020 году, – а также рост числа детей, которые не проходили оценку, поскольку они были учащимися с особыми потребностями, – с 2,4% в 2017 году до 9,4% в 2020 году. В результате этих изменений доля участвовавших в оценке учащихся снизилась с 90,8% в 2017 году до 78,4% в 2020 году, что, возможно, является приблизительным показателем доли учащихся, которые, как считается, имели возможность учиться в течение обоих лет (INEED 2021). Кроме того, в 2020 году процент бросивших школу учеников был выше в школах с более высоким средним уровнем социально-экономического и культурного неблагополучия. В то время как только 0,7% учеников в 22% школ с наивысшим средним уровнем социально-экономического и культурного благополучия покинули школы, этот показатель увеличивается до 2% для учеников следующих 20% школ с наибольшим экономическим и культурным благополучием, до 2,5% для учащихся следующих 15% школ, до 3,4% для учащихся следующих 22%

школ и до 5,4% для учащихся 20% школ с самым высоким средним уровнем

социально-экономического и культурного неблагополучия (INEED 2021, 24). В том же исследовании учителей просили сообщить, насколько регулярно их ученики посещают занятия. В 22% школ с наивысшим уровнем социально-экономического и культурного благополучия 95% учителей сообщили, что учащиеся посещают школу регулярно, тогда как в 20% школ с самым низким уровнем социально-экономического и культурного благополучия только 68% учителей сообщили, что ученики регулярно посещают школу (INEED 2021, 38).

**3. Оценка благополучия учителей и сотрудников, а также их**

**готовности к преподаванию и оказанию поддержки.**

Школы должны поддерживать учителей, административных сотрудников и персонал, чтобы они были хорошо подготовлены и эмоционально настроены на поддержку своих учеников.

Пандемия повлияла на жизнь учителей сходным образом с влиянием на жизнь учеников и их семей. Кроме того, учителя вынуждены выполнять множество новых запросов для обеспечения дистанционного обучения в условиях недостаточной подготовленности и поддержки. Более того, некоторым из них приходится в роли родителей заниматься поддержанием учёбы своих детей или удовлетворять другие потребности семьи, возникшие в результате пандемии, одновременно с осуществлением дистанционного обучения. Эти многочисленные факторы давления снизили благополучие учителей и вызвали обоснованные опасения по поводу их выгорания и ухода из профессии (Audrein et al 2021, Hamilton and Ercikan 2021). Двумя основными источниками стресса для учителей были их недостаточная предварительная подготовка к дистанционному преподаванию и неоптимальные условия (в которых они и их ученики должны были разработать меры для продолжения обучения в удалённом формате). В тех случаях, когда учителя получали хорошую поддержку в области цифровой педагогики, переход к дистанционному обучению был относительно гладким (Lavonen and Salmela-Aro 2021, Tan and Chua 2021).

**4. Оценка изменений в контексте. Воздействие пандемии на**

**сообщества. Бедность, неравенство.**

Можно оценить, как контекст школьного сообщества изменился из-за пандемии, а затем изучить последствия этих изменений для образования.

Последствия пандемии оказались различными для разных сообществ и местностей, отражая социальные и экономические условия в этих сообществах. Эти местные эффекты включают не только передачу вируса, но и воздействие пандемии на ситуацию с бедностью. Влияние пандемии на здравоохранение и экономику, в свою очередь, ускорило усугубление или вступило во взаимодействие с другими проблемами сообществ. Существуют убедительные доказательства того, что пандемия увеличила бедность и неравенство, а также отрицательно повлияла на здоровье и благополучие (Reimers 2021b). По оценке Всемирного банка, к марту 2021 года пандемия увеличила масштаб глобальной бедности на 120 миллионов человек, в основном в странах с низким и средним уровнем доходов (Atanda and Cojocaru 2021).

**5. Оценка функционирования системы образования.**

Можно выявить, в каких аспектах пандемия повлияла на функционирование системы образования или прервала его. В результате пандемии возник новый круг требований к школам. Требования социального дистанцирования и финансовое бремя пандемии оказывают влияние на ряд функций, которые являются ключевыми для работы школы. Они охватывают всю систему – от обучения до предоставления услуг в школе, включая программы питания, программы психического здоровья, регулярные оценки учащихся, контрольные инспекции и повышение квалификации. Систематический аудит функций, затронутых пандемией, имеет большое значение для разработки стратегий обеспечения непрерывности функционирования школы или его восстановления. Например, очень важно проверить, существует ли эффективная цепочка донесения материала, которая бы создавала образовательные возможности, доступные для всех учеников. Как было отмечено выше, в Мексике национальная стратегия дистанционного образования не смогла охватить учащихся из наименее благополучных семей, поскольку у них не было доступа к телевизору или компьютеру. Даже в Уругвае, который запустил программу по предоставлению возможностей цифрового образования всем учащимся в 2007 году, не все из них имели доступ к интернету. Например, проведённая в 2020 году оценка показала, что среди третьеклассников 43% имели свой собственный компьютер, ещё у 46% был доступ к общему компьютеру, 10% располагали как своим собственным компьютером, так и доступом к общему компьютеру, тогда как 18% не имели доступа к компьютеру. У шестиклассников было больше возможностей для доступа: у 49,5% был доступ к собственному компьютеру, 12% имели доступ к общему компьютеру, у 27,9% был доступ как к своему собственному компьютеру, так и к общему компьютеру, но 10,5% не имели доступа вообще (INEED 2021, 47). Среди шестиклассников отсутствие доступа к компьютеру было в три раза больше (15%) для учащихся из 20% школ с самым низким уровнем социально-экономического и культурного благополучия, чем в 22% школ с самым высоким уровнем социально-экономического и культурного благополучия, где только 5% учеников не имели доступа к компьютеру (INEED, 47). Поскольку связанные с COVID-19 чрезвычайные ситуации в области общественного здравоохранения и экономики создали новые финансовые потребности, у правительств не осталось средств для государственного финансирования образования. Это ограничило способность правительств оказывать поддержку стратегиям дистанционного образования, включая финансирование доступа к интернету и устройствам для всех учащихся или повышения квалификации учителей. Аналогичным образом, требования физического дистанцирования препятствовали проведению национальных оценок знаний и навыков учащихся и направлению будущих учителей к местам прохождения практики. Перегруженные стремлением удовлетворить порождённые пандемией новые запросы, системы образования одновременно должны были удовлетворить текущие потребности системного администрирования. Однако, требования физического дистанцирования, влияние на здоровье персонала и ограниченность ресурсов значительно ухудшили функционирование этих постоянно действующих систем (Reimers and Schleicher 2020b).

2 задача

1. Приверженность предоставлению поддержки всем учащимся.

В качестве руководящего критерия образовательной политики следует использовать обеспечение равных результатов обучения для всех учеников. Разработать концептуальную схему того, что означает «возможность получения образования» в контексте, предполагающем значительную долю дистанционного обучения, и проводить мониторинг системы для выявления разрывов между классами или учениками – девочками и мальчиками, бедными и небедными, сельскими и городскими, учащимися-инвалидами и учащимися без инвалидности и т.д. Расставить приоритеты в действиях, которые устраняют эти разрывы между учениками.

Образовательные возможности обычно являются результатом взаимодействия между образованием и существующими социальными преимуществами учащихся, при этом социально-экономические факторы усиливаются во время пандемий, которые ложатся куда более тяжёлым бременем на плечи бедных. По этой причине особенно важно, чтобы образовательные организации уделяли первоочередное внимание равенству при выработке стратегии. Это означает систематическое определение групп и классов учеников, которые пандемия затронула больше всего и / или у которых наблюдается максимальный уровень неблагополучия. Такая стратегия будет обеспечивать возможность школ предоставить альтернативные образовательные средства для групп с наибольшим уровнем риска. В обществах с более ограниченными формами социальной защиты пандемия ложится непропорционально тяжёлым бременем на плечи бедных (Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cardenas 2021, Hamilton and Ercikan 2021, Soudien et al 2021). В некоторых социальных условиях это бремя усугубляется для девочек и женщин, поскольку общество ожидает, что они возьмут на себя непропорционально большую долю издержек на приспособление во время пандемии, включая всю тяжесть ухода за детьми или престарелыми (Ritz 2020). Права учеников-инвалидов на образование заслуживают особого внимания в рамках обязательства по поддержке всех учащихся. Некоторые страны, такие как Португалия, сделали явный акцент на сохранении возможностей получения образования для неблагополучных групп во время пандемии. Аналогичным образом, такие страны, как Япония и Сингапур, сосредоточили ресурсы на неблагополучных группах, предоставляя компьютеры и улучшая ситуацию с подключением к интернету, а также уделяя особое внимание непрерывности обучения во время дистанционного преподавания (Iwabuchi et al 2021, Tan and Chua 2021). Опрос, проведённый образовательными ведомствами в странах ОЭСР в начале 2021 года, показал, что большинство стран отдают предпочтение очному обучению учащихся из неблагополучных семей и предлагают корректирующие подходы для устранения разрывов в знаниях. Три из пяти стран разработали конкретные меры для поддержки учеников из неблагополучных семей, а две из пяти стран также рассматривают в качестве целевой группы студентов-иммигрантов (OECD 2021).

2. Разработка платформы донесения знаний, в которой бы сочеталось очное и дистанционное обучение и была возможна индивидуализация и дифференциация.

Можно преобразовать систему предоставления образования из преимущественно очной в смешанную дистанционно-очную. Это продлит время занятий и предоставит ученикам возможности для самостоятельного и индивидуализированного обучения.

Платформы, обеспечивающие максимальную интерактивность, в куда большей степени способны развивать навыки высшего порядка, однако тем, кто принимает решения в плане этих систем, следует также учитывать неравенство в доступе. В максимально возможной степени школы должны предоставить всем учащимся устройства и возможности подключения, которые бы позволяли им скорее использовать широкополосные онлайн-платформы, нежели такие медиа, при которых возможны лишь более ограниченные формы взаимодействия, например, радио, телевидение или WhatsApp.

Пандемия в самых разных аспектах ограничила образовательные возможности, и в частности меры социального дистанцирования создали ограничения для ведения очного обучения. Это привело к закрытию школ (UNESCO-UNICEF-World Bank 2020). На начальных этапах вспышки родители и учителя опасались встреч в школах, хотя свидетельства того, что школы способствуют распространению вируса, весьма скромны. Вклад школ в этом отношении был значительно меньше, чем вклад рабочих мест или встреч в других организациях, и нет никаких доказательств того, что результирующие показатели состоянья здоровья оправдывали длительное закрытие школ в некоторых странах. Согласно анализу данных ОЭСР о закрытии школ в 2020 году, продолжительность закрытия школ не связана с уровнем инфицирования, даже после принятия во внимание дохода на душу населения (OECD 2021). Кроме того, появляются свидетельства ограниченности возможностей дистанционного преподавания в плане сохранения вовлечённости учащихся и поддержки получения знаний, что заостряет внимание на важности предоставления учащимся по крайней мере некоторой возможности для очного обучения – при необходимости, путём разбивки учеников на группы для посещения занятий и первоочередном внимании к тем из них, кому больше всего нужна очная поддержка (включая детей младшего возраста и учеников с особыми потребностями) (Anderson 2021). Большинство стран ОЭСР сообщают об установлении такой шкалы приоритетов (OECD 2021).

В то же время причина провала многих механизмов дистанционного обучения заключается в том, что во время пандемии не была разработана надёжная система удалённого донесения знаний. Такая система должна включать не только возможности подключения и устройства, но и навыки, необходимые для преподавания и для обучения с их использованием. В странах, которые поддерживали развитие цифровой педагогики, таких как Финляндия и Сингапур, переход к дистанционному обучению был менее болезненным (Lavonen and Salmela-Aro 2021 и Tan and Chua 2021). Во время пандемии школы применяли несколько альтернативных систем донесения знаний – от предоставления ученикам книг и рабочих тетрадей до обучения по радио и телевизору и далее до обучения через интернет (Reimers and Schleicher 2020b). Способы использования Интернета также варьировались: от функционирования по большей части в качестве цифрового каталога или платформы до пространства для чтения лекций и далее до более интерактивных форм преподавания и обучения. Выбор платформы донесения знаний охватывает далеко не только выбор физического носителя, который бы облегчал взаимодействие между учениками, учителями и контентом. Он также включает предписания о характере этого взаимодействия и о том, как подобные платформы будут использоваться. Другими словами, педагоги должны чётко понимать учебные задачи, которые будут решаться на платформе. При разработке онлайн-обучения (Anderson 2021) они должны использовать разумные принципы проектирования учебных задач, такие как те, которые обобщены в работе Андерсона (Anderson) и Песикана (Pesikan) (2017). Из опыта Мексики во время пандемии можно извлечь ценные уроки о необходимости обеспечить ученикам доступ к выбранной платформе. Страна выбрала телевизионную стратегию для обеспечения непрерывности образования – исходя из почти всеобщей доступности телевидения и давней традиции производства образовательных телепрограмм (Telesecundaria) Министерством образования. Однако опрос, проведённый одним из агентств правительства Мексики в июне 2020 года, показал, что 57,3% студентов не имели доступа к компьютеру, телевизору, радио или мобильному телефону во время чрезвычайной ситуации. Более того, для 52,8% стратегий требовались материалы, которых у учеников не было дома (MEJOREDU, 2020). В том же опросе 51,4% учеников сообщили, что занятия в интернете, на телевидении и в радиопрограммах были «скучными» (MEJOREDU, 2020). Учащиеся сообщали о проблемах в освоении знаний, связанных с недостаточной поддержкой или отсутствием объяснений со стороны учителей; нехваткой чёткого понимания того, какие от них требовались действия; ограниченной обратной связью по выполненной ими работе; отсутствием информации об их успехах или ошибках в выполненных видах деятельности; а также недостаточным пониманием того, что они делают. В результате освоение знаний происходило в уменьшенном масштабе, а у учеников сформировались определённые самоощущения относительно своей способности перейти в следующий класс. Более половины учащихся (60% на уровне начальной школы и 44% на уровне средней школы) отметили, что в период дистанционного обучения они просто повторяли материал, который им преподавали раньше (MEJOREDU, 2020).